

法政大学学術機関リポジトリ

HOSEI UNIVERSITY REPOSITORY

PDF issue: 2025-02-11

中学生対象のソーシャルスキルトレーニング におけるセルフマネジメント方略の般化促進 効果

渡辺, 弥生 / HOSHI, Yuichiro / WATANABE, Yayoi / 星, 雄一郎

(出版者 / Publisher)

法政大学文学部

(雑誌名 / Journal or Publication Title)

Bulletin of Faculty of Letters, Hosei University / 法政大学文学部紀要

(巻 / Volume)

59

(開始ページ / Start Page)

35

(終了ページ / End Page)

49

(発行年 / Year)

2009-10-20

(URL)

<https://doi.org/10.15002/00005266>

中学生対象のソーシャルスキルトレーニングにおける セルフマネジメント方略の般化促進効果

渡辺 弥生・星 雄一郎

要 旨

子どもの学校適応と問題行動の予防のための一次的介入として Social Skills Training (以下, SST と表記) が注目されている。しかし, 般化促進の効果についてはこれまで十分に明らかにされてこなかった。本研究は, 集団対象のソーシャルスキルトレーニング (S.S.GRIN: DeRosier, 2002) を実施した後, 般化促進のためにセルフ・マネジメント方略を加えた条件と, ソーシャルスキルトレーニングのみを行った条件とを比較して効果の差を検討した。中学生 39 名を(G) SST と般化促進方略を実施する般化促進方略群 (21 名), (T) SST のみを実施する介入群 (18 名) に分け, SST 終了から約一月後のフォローアップで査定を行い, 般化促進方略の効果を検討した。効果をみる測度として, ソーシャルスキル尺度と自尊心尺度が用いられた。その結果, 中学生用社会的スキル尺度の得点では, 群と測定時期の主効果がみられ, セルフ・マネジメント方略の効果が認められた ($F(1, 21)=4.06, p < .10, F(2, 42)=3.89, p < .05$)。ただし, 自尊感情尺度において有意差はみられなかった。したがって, ソーシャルスキルにおいては, セルフ・マネジメントを用いた般化促進方略が有効であることが示唆された。

問 題

1. 集団ソーシャルスキルトレーニングの有効性と 問題点

今日の学校現場において, いじめ, 学級崩壊や不登校など学校適応に関する様々な問題が生じている。これらの問題に対処する方策のひとつとして, ソーシャルスキルトレーニング (Social Skills Training; 以下, SST と表記) が注目を集めている。SST は問題行動の原因を個人の内的特性に帰属せず, 社会的に適切な行動としてのソーシャルスキル (Social Skills) の学習の不足に帰属し, 未学習スキルの学習を促進する技法である (渡辺, 1996)。近年は学校場面で集団 SST が頻繁に行われ, 児童・生徒の学校適応への効果が指摘されている (金山・小野, 2006; 渡辺・山本, 2003)。しかし, SST の有効性が実証される反面, 介入効果が

生徒の適応感に反映されにくい, 介入効果が時間経過によって減衰する, 介入以外の場面に標的スキルの遂行が般化しないなどの様々な問題点もまた指摘されている (佐藤・佐藤・岡安・高山, 2000)。金山・佐藤・前田 (2004) は学級単位の集団 SST の研究を概観し, 上記のような問題点などを指摘している。とりわけ, 2000 年以降, 集団 SST の介入効果の日常場面への般化と維持に関する問題は, 多くの実践研究において問題点として指摘され (藤枝・相川, 2001; 江村・岡安, 2003; DeRosier & Marcus, 2005), 介入効果の般化と維持に関する研究は緒に就いたばかりである (貝梅・佐藤・岡安, 2003; 藤枝, 2006)。

先行研究は, (a) 般化と維持を促進する手続きの検討と (b) 般化と維持を促進する手続きがどのような理論に基づいているのかといった要因の検討の 2 つに大別することができる。これまでの

研究の多くは前者であり、後者は少ない。例えば、藤枝・石川（2001）と石川・藤枝（2001）は、“上手な聞き方、話し方”を標的スキルとした集団 SST 後に般化促進方略を実施し、教師評定と保護者評定に介入効果を認めている。藤枝と石川は、①教室と家庭において標的スキルの遂行に対して般化促進方略として、大人がフィードバックを与える手続き、②児童が互いに標的スキルの遂行を強化し合う手続き、③児童同士の強化に対するフィードバックの手続き、④教室に標的スキルの内容を掲示する手続き、⑤ソーシャルスキルの情報とモデルの提示、具体的な強化の方法を保護者へ伝える手続き、を般化促進方略として用いている。①、②、③はともにスキル遂行に対するフィードバックによって、介入効果の般化と維持を促進しようとしているが、教師・保護者・児童の行うフィードバックのいずれが効果を示すのかは未検討である。

また、④と⑤は標的スキルの遂行に対するプロンプトを提示することで介入効果の般化と維持を促進しようとしており、プロンプトとフィードバックのいずれが介入効果を示すのかを特定できない問題が残されている。以上のように、先行研究の多くは、般化促進方略を実施し、その効果についての検討は行っているが、般化促進方略の中のどの要因が般化と維持を促進したのかという点の詳細な検討がなされていない。したがって、般化と維持を促進する方略を検討する中から、要因を明らかにする研究が必要である（Ladd & Mize, 1983; Hansen, Nagle, & Meyer, 1998）。

先行研究においても様々な理論の技法が用いられているが（後藤・佐藤・高山, 2001；西岡・坂井, 2007）、いずれも般化促進の方略自体の効果を検討しており、般化と維持の要因は明らかになっていない。介入効果の般化と維持の要因を検討するためには、般化促進方略に基づく理論的背景を分類し、各方略の効果をひとつずつ検討していく必要があると考えられる。先行研究で用いられた般化促進方略に基づく理論的背景は、大きく、(A) 学習理論、(B) 社会的学習理論、(C) 認知療法、

の3つにまとめられる。これらの理論は、SSTの基盤となる理論であり、介入効果の般化と維持を考える上でも重要な理論である。しかし、いずれの先行研究が用いた般化促進方略も複数の理論的背景に基づいており、方略の効果が交絡している。そのために般化と維持の要因の特定が困難であると考えられる。たとえば、スキル学習の際には、介入者の励ましや周囲の仲間からの反応により強化がなされるが、これは行動理論に基づく。また仲間が示したスキルを観察学習することで効率的にスキルを学ぶことができるのは、社会的学習理論の考え方である。さらに、状況をどのように解釈するか、適切なスキルは何か、といった認知面の学習に加え、継続的な介入による成功体験の蓄積が生徒の認知的変容を促進することは、認知療法が背景として考えられる。

また、こうした理論的背景によって、学習の目標や手続きは異なると考えられる。学習理論では、標的スキルの回数、割合、レパートリを増加させることであり、学習を促進するためには強化の頻度を変えるなど随伴性の統制を行うことになる。また、社会的学習理論では、モデルを観察する機会を設け、良いモデルを強化することで標的スキルを間接的に強化することになる。一方、認知療法では、どのような場面なのか、その場面に適切なスキルとは何かの学習を深めること、スキルを用いることに対する動機づけを高めることになる。学習を促進するためには、生徒が安心してスキルを練習し成功体験を重ねること、標的スキルについて議論させるなどの手続きが考えられるのである。したがって、般化促進方略に基づく理論を明確にすることで般化と維持の要因を明らかにすることができると考えられる。本研究では般化促進方略が持つ理論的背景を限定し、要因間の効果の交絡を最小限に抑えることで、SSTの介入効果を高める要因を検討することを目的とする。

2. 先行研究で用いられた般化促進方略と介入の効果

貝梅他（2003）は、小学3年生の引っ込み思案児を対象に、集団 SST を行った後、昼休み時間の

遊び場面でゲームを用いた集団 SST と昼休み時間の遊び場面での対象児に対する個別 SST を般化促進方略として実施している。可能な限り日常生活に近い場面でのトレーニングが介入効果の般化を促進することは、個別 SST の研究により明らかにされている（佐藤・佐藤・高山, 1998）。この点に関して、学級単位の集団 SST は、児童・生徒が普段、学校生活をおくる教室で実施される点で、有効な手続きとなることが考えられる。また、介入後にブースターセッションを実施することが般化促進において有効であることも指摘されている（Goldstein & McGinnis, 1997）。貝梅他の手続きは、学習理論と社会的学習理論に基づいていると考えられる。しかし、訓練後 2 週間でみられた介入効果は 1 年経つと維持されていなかった。この点について、貝梅他は介入における標的スキルの学習が不十分であったため、介入直後にみられた効果が時間経過とともに減衰したのではないかと考察している。

同様に、藤枝（2006）は、般化促進方略として、授業中や帰りの会、家庭などで標的スキルをリハーサルする機会を増加させる手続きを用いている。藤枝が用いた手続きは、学習理論、社会的学習理論、認知療法のすべてに基づいていると考えられる。しかし、介入効果の般化はみられていない。集団 SST によって学習された標的スキルは、介入後に日常生活で発揮され、維持されるが、トレーニング場面とは異なり、日常生活の中では適切なスキルの遂行が強化されるとは限らないという問題がある。そのため、介入後の継続的な学習だけではなく、児童・生徒が自らスキルを遂行し、維持するための方法を教えることで、般化と維持を促進することができると考えられる（Goldstein & McGinnis, 1997）。ただし、その具体的な方略の検討はいまだなされていない。

西岡・坂井（2007）は、小学 4 年生を対象に、般化促進方略としてセルフ・モニタリングを実施している。標的スキルの内容を常に確認し、標的スキルの遂行を自己評価でき、スキル遂行の具体的な内容を記入できる“SST ファイル”はスキル

遂行のプロンプトとメタ認知を促進する機能を持つと考えられる。したがって、この手続きは、学習理論と認知療法に基づいていると考えることができる。結果として、統計学的に有意な介入効果は認められなかったものの、“SST ファイル”を使用した介入群では自己評定の抑うつ・不安感情と不機嫌・怒り感情の得点に低下がみられなかったことから、般化促進方略としてのセルフ・モニタリングの有効性が示唆されている。また、児童・生徒の認知的側面への介入は、向社会的スキルの遂行とストレス反応を減少させると考えられる。さらに、DeRosier & Marcus（2005）は、感情のコントロールなどの認知的側面への介入を集団 SST に取り入れた“3C プログラム（DeRosier, 2002）”を実施し、介入効果が 1 年後にも維持されることを明らかにしている。ソーシャルスキルの学習過程においても、行動的側面だけでなく、認知的側面の重要性が指摘されていることから（相川・佐藤・佐藤・高山, 1993）、介入効果を般化・維持させるためには、スキル遂行の継続的な学習とそれを促進するための認知的な学習の両方が必要であると考えられる。

大石・中野（2003, 2005）は、7 つの般化促進方略からなる“般化維持促進プログラム・パッケージ”を用いて、介入効果を検討している。般化促進方略の内容は、“①朝の HR でのスキル遂行の呼びかけ、②生徒にスキル遂行を自己評価させる、③宿題とフィードバック、④ニュースレターの発行と配布、⑤保護者へのパンフレットの発行と配布、⑥ブースター・セッションの実施、⑦ポスターを教室に提示する”，である。大石・中野の手続きは、学習理論、社会的学習理論、認知療法のすべてに基づいていると考えられる。その結果、介入効果はスキル遂行の自己評価と標的スキルに関する知識においてみられた。しかし、複数の般化促進方略からなる手続きのため、有効な方略の特定は難しく、生徒による“般化維持促進プログラム・パッケージ”の評価では、セルフ・チェックリストによるスキル遂行の“自己評価”と学外でのスキル遂行を促し、フィードバックを与える

“宿題”が有効であると回答された。いずれの方略も SST 終了後に生徒自身がスキル遂行を維持することを助ける手続きである。

一般に、SST の実施のみでは生徒の学習を定着させることが難しいことが示唆されていることから、大石・中野の研究では“スキル遂行の自己評価”が用いられていた。他者からの強化を必要としないこの自己強化の手続きは新たなスキル学習の際にも般化の可能性を高める方法であると考えられる。さらに、自己強化が定着するまでの間に“宿題”を用いた他者からの強化を随伴していく手続きが用いられていたことが、効果に結びついたり考えられる。こうした“自己評価”などの他者の強化に依存しない手続きは、適切な行動の般化と維持に効果を示すことが指摘されている (Gresham, 1985)。しかし、大石・中野はこの点についての詳細な検討を行っていない。したがって、学習理論に基づき、他者からの強化に依存しない手続きとして、セルフ・マネジメンを促進する般化促進方略を実施し、その効果の検証を行う必要がある。

セルフ・マネジメントとは、般化の必要な環境においてスキル遂行の自己知覚を高めることに焦点を当てた技法を含んでいる (Sheridan, Hungelmann, & Maughan, 1999)。“目標の設定”と“セルフ・モニタリング”によって構成される一連の手続きであり、スキルの遂行に対する“自己強化”を行う手続きである。“目標の設定”は、社会的な目標を達成するために必要な特定のスキルについての内容や遂行の頻度を明らかにし、具体的に設定する手続きであり、“セルフ・モニタリング”は、SST で学習した場面以外において、適切なスキルの遂行を記録していく手続きである。したがって、セルフ・マネジメンを、SST の宿題として実施することは非常に有効であると考えられる。

3. セルフ・マネジメントを用いた般化促進方略の効果

Smith & Sugai (2000) は、7 年生 (13 歳) の情緒的・行動的障害を持つ生徒を対象にして、①課

題従事行動の自己記録と教師評定との一致、②自己教示文と行動の一致の自己記録、③“挙手をして、待つ”行動の自己記録からなるセルフ・マネジメント方略を実施している。①は、授業時間の最後に、対象生徒が課題従事行動を自己記録し、教師が生徒の自己記録が正しいかについてフィードバックを与えている。生徒は教師の評定と一致した自己記録を求められる手続きである。②は、友達から嫌なことを言われた場合に、生徒が“冷静でいられる?”という自己教示文をカードに書き、それに対して“はい・いいえ”の回答をする手続きである。加えて、生徒は授業時間内の総回数を記録する手続きである。③は、教師への質問の際の“挙手をして、待つ”行動と総回数の自己記録をする手続きである。全ての自己記録の手続きは基準を満たすと、生徒が望む活動 (例えば、パソコンの時間) と交換することができるように設定されている。結果、課題従事時間が増加し、非課題従事時間が減少している。自己記録を用いたセルフ・マネジメント方略が課題従事行動や挙手をしてから質問する行動などの適切な行動の形成に有効であることが示めされている。

Peterson, Young, Salzberg, West, & Hill (2006) は、自己記録と教師評定の一致からなるセルフ・マネジメント方略を用いて、7 年生から 8 年生の 5 名の生徒を対象として、教室内のソーシャルスキルを改善する研究を行っている。10 名から 13 名で構成される小集団 SST とセルフ・マネジメント方略を用いることで、“指示に従う”“いいえという答えを受け入れる”“教師からの指導を受け入れる”“適切な方法で教師の注意を引く”という標的スキルが改善し、課題従事行動が増加し、非課題従事行動が減少することが示されている。初めに、小集団 SST において、教室のルール (例えば、上記の標的スキルの遂行や“時間通り教室にいる”“着席している”など) を守れたかについて、生徒が 4 段階で評定し、教師の評定と一致するかを確認する手続きを実施している。次に、教室での授業においても同様の手続きを実施している。いずれの介入も、生徒の自己評定が教師評定と基準以

上に一致していた場合、筆記用具や生徒が望む活動、お菓子と交換ができるように設定されている。その結果、ほとんど全ての生徒が、上記の標的スキルの改善、課題従事行動の増加を示し、さらに他の教室での授業においても学習された標的スキルは維持されることが示されている。

以上から、学習理論に基づき、自己記録を用いたセルフ・マネジメント方略は、SSTの介入効果を維持する有効な般化促進方略であると考えられる。しかし、日本の学校で上記のセルフ・マネジメント方略をそのまま適用することには問題がある。なぜなら、自己評定と教師評定の一致に対して、景品や特別な活動を随伴させることは日本の学校では実施上難しいからである。また、先行研究のように対象が少人数であれば教師評定も可能であるが、学級全員を対象とした場合の評定は教師の負担を増やすことから困難である。学級単位の集団SSTの効果の般化・維持させるためには、日本の学校に導入が可能なセルフマネジメントの手続きの開発と効果を検討することが必要である。

したがって、本研究では、学習理論に基づいた般化促進方略のみを実施し、先行研究で示された般化促進の要因間の効果の交絡を除外することで、SSTの介入効果の般化維持要因を検討することを目的とした。具体的には、般化促進方略としてセルフマネジメントを促進する方略を実施し、その効果を検討する。学級単位の集団SSTと般化促進方略を実施する般化促進方略群(G)、学級単位の集団SSTのみを実施する介入群(T)を設定する。

般化促進方略の内容は、当該セッションで学習した標的スキルを次のセッションまで遂行することをねらいとしたものとし、ソーシャルスキル・チェックシートを、般化促進方略群(G)に、セッション終了後のホームワークとして実施することとした。このシートには、①標的スキルの遂行回数の目標を立て、遂行回数を自己記録できること、②スキル遂行結果がフィードバックされること、の2点を含むように配慮した。標的スキルの使用回数の目標を立てることはセルフ・マネジメントの技法の中で“目標の設定”の機能を果た

し、使用回数を自己記録することは、セルフ・マネジメントの技法の中で“セルフ・モニタリング”の機能を果たすと考えられる。“目標の設定”と“セルフ・モニタリング”は、学業成績の向上や課題従事などの教室内での適切な行動を増加することが指摘されている(Smith & Sugai, 2000; Peterson et al., 2006)。加えて、日常生活では標的スキルの遂行に対し、他者からの強化が随伴するとは限らないことや、スキルの遂行を維持するためにはフィードバックが必要であることから、スキルの遂行の自己記録は升目を塗りつぶすことで遂行回数のグラフ化が可能であるように配慮した。このような手続きは、セルフ・マネジメントの技法の中で自己強化としての機能を果たすと考えられる。本研究では、不確かな他者からの強化ではなく、自己強化を促すことで標的スキルの維持を目的としている。以上から、ベースライン、ポスト、フォローアップでの介入効果を比較検討し、セルフ・マネジメントを用いた般化促進方略の有効性について詳細に検討を行うこととする。

仮説

集団SSTだけを実施した介入群(T)よりも般化促進方略群(G)の方が介入効果が高いであろう。

方法

対象者；関東地方の公立A中学校の中学生39名〔般化促進方略群(G)：21名(男性：14名、女性：7名)、介入群(T)：18名(男性：11名、女性：7名)]。般化促進方略群(G)・介入群(T)はともに2年生で各1クラスであった。般化促進方略の効果を検討するために般化促進方略群(G)と介入群(T)において得点の比較を行った。比較を行う妥当性の確保するために、般化促進方略群(G)・介入群(T)は同学年の別クラスとした。各査定時点の対象者数は欠席者などにより、異なっていた。

測定方法；

(1) 3Cプログラムの設定

対象とする標的スキルを決定するために、3Cプログラム (S.S.GRIN; DeRosier, 2002) の中から日本の中学生の標的スキルとして望ましいと考えられる3つのセッションを筆者から協力校へ提示し、学校長及び般化促進方略群 (G)・介入群 (T) の担任教員2名と協議の上、決定した。3Cプログラムは、全10セッションからなる構造化されたSSTプログラムであるため、標的スキルの抽出の際には3Cプログラムの目標である“コミュニケーション (Communication)” “協力 (Cooperation)” “自信 (Confidence)” の3点が含まれること、構造化されたプログラムの流れを崩さないことに配慮した (DeRosier, 2004; DeRosier & Marcus, 2005)。以上の2点を踏まえて、3Cプログラムの10セッションの前半部分の3セッションを選択した。すなわち、「自分も他人も大切にする」 (Showing Respect for Yourself and Others), 「将来を展望する」 (Looking Toward the Future), 「自分の気持ちと考えのコミュニケーション」 (Communicating Your Thoughts and Feelings) の3つを選んだ。生徒と教師では標的スキルに対するニーズが異なるという指摘 (中台・金山・斉藤・新見, 2003) もなされているが、本研究は教員のニーズに沿ったスキルを選択した。仲間関係での強化に重きを置く場合には、生徒のニーズに応えることは重要であるが、学校場面の強化を最大に引き出すためには教員側のニーズが重要と考えられるため (Gresham, 1986)、本研究では、教員のニーズに対応した標的スキルを選択することとした。

(2) ソーシャルスキルの尺度

ソーシャルスキルの測定には、嶋田 (1998) の“中学生用社会的スキル尺度”を用いた。全25項目に対して、“全然あてはまらない (1点)” — “よくあてはまる (4点)” までの4段階評定で回答を求めた。

(3) 自尊感情尺度

生徒の適応感の測度として、“自尊感情尺度

(SE-I; 小塩, 1998)”を用いた。全20項目に対して“はい (2点)”と“いいえ (1点)”の2段階評定で回答を求めた。質問項目は、渡辺・山本 (2003) により中学生が理解しやすいように一部修正されたものを用いた。SE-Iは、先行研究において、児童用社会的スキル尺度との関連が示されており、生徒の適応感の測度として適切であると判断し用いることとした。

(4) 標的スキルに関する尺度

標的スキルを“普段、どのくらい使用しているか?”について質問紙を独自に作成し実施した。評定は“まったく使用しない”から“とても使用する”の100mmの水平の直線に対し、当てはまると思われる部分の直線上に垂直線 (斜線) を引く方法で求めた。“まったく使用しない”側の直線の端を原点とし、定規を用いて水平線との交点までの長さを測定した。1mmを1点とし、0-100点の101段階のリッカートスケールとして得点化を行った。(1) で選択された3セッションにおいて取り上げられている6つのスキルについて評定を求めた。標的スキルは“他人を尊重するスキル” “自分を尊重するスキル” “考えてから行動するスキル” “自分の考えや気持ちをコミュニケーションするスキル” “他人の考えや気持ちを理解するスキル” “聴くスキル” の6つであった。“自分を尊重するスキル”を例に挙げると、“あなたは、他の人と意見や考えが合わないときでも、自分の意見や考えを大切にすることができますか?”という問について、上記の回答を行うことを求めた。DeRosier (2002) において同形式の尺度が推奨されており、3Cプログラムの効果と般化促進方略の効果を査定する目的で使用した。

実施日；ベースライン：2007年9月14日、ポストテスト：同年10月9日、フォローアップテスト：同年11月30日

以上の、(2) (3) (4) の尺度について、自己評定と教師評定を求めた。般化促進方略群 (G) と介入群 (T) の2群に、(2) (3) (4) について、ベースライン、ポスト、フォローアップの3時点で回答を求めた。フォローアップの査定は、当初、般

化促進方略の介入効果を測定する目的で SST の最後の授業から 1 ヶ月後として設定した。しかし、研究協力校の行事日程を考慮し、本研究では 7 週間後にフォローアップの査定を行った。

手続き

1. ソーシャルスキル・トレーニングの展開；

(1) で選択された 3C プログラムのセッションを般化促進方略群 (G)・介入群 (T) に実施した。選択されたセッションは、セッション 1 “自分も他人も大切にする”，セッション 2 “将来の展望を”，セッション 3 “考えと気持ちのコミュニケーション”であった。道徳と特別活動の授業時間を利用し、1 セッションは 45 - 50 分で学級単位の集団実施であった。

実施期間：第 1 回：2007 年 10 月 2 日，第 2 回：10 月 5 日，第 3 回：10 月 9 日

2. 般化促進方略；


般化促進方略群 (G) には、各セッション終了後に般化促進方略を実施した。

2 回目以降のセッションで毎回、用紙を回収し、担任教員と筆者のコメントにより、スキル遂行に対する肯定的なフィードバックを与えることとした。ただし、コメントはあくまでも補助的なフィードバックであり、“ソーシャルスキル・チェックシート”を用いた自己強化を般化促進方略として設定した (Figure 1 参照)。以上は、学習理論に基づいた手続きとして実施した。

結果

般化促進方略の介入効果の検討

般化促進方略の介入効果を検討するために、各尺度の得点を従属変数として、群 (般化促進方略群 (G)・介入群 (T)) × 測定時期 (ベースライン・ポスト・フォローアップ) の 2 要因分散分析を行った。分析対象者は、測定を行った全ての時点において、回答が得られた 23 名であった。対象者

ソーシャルスキル・チェックシート 

Social Skills Self Management Sheet

(氏名) _____

● 今日の授業で学んだソーシャルスキルは、「自分を尊重する」・「他人を尊重する」スキルです。このスキルをもっと簡単に表すと、下のようになります。

<ul style="list-style-type: none"> ◎ 自分の意見・考えを大切にする ◎ 他人の意見・考えを大切に ◎ 意見や考えを押しつけない ◎ 礼儀正しくする。順番やルールを守る ◎ 人を傷つけるようなことをしない、言わない ◎ ウソを言わない 	<ul style="list-style-type: none"> ◎ 約束を守る ◎ 誰かをからかったり、いじめたりしない ◎ 困っている人を助ける。協力する ◎ ひとがそれぞれ違っていることを認める ◎ 後悔するようなことをしない ◎ 自分がすごいと思えることをする
--	--

● 今日の授業で学んだスキルを、次回の授業までに行えるかぎり使ってみましょう。そのためにも、まず**目標を立ててください**。一日の間にも、使える場面はたくさんあります。

1 日に 回、使うことを目標にします。

● どのくらい目標を達成できたか、**記録をしてみましょう**。ソーシャルスキルは、使えば使うほど上達していきます。あなたは**どうですか？**

< 記入の仕方 >

① 目標とする回数にマスに、目印を付けます。

② 一日ずつ、ソーシャルスキルを使った回数だけマス目をぬりつぶしてください。

		1	2	3	5	10	15	回数
月	日 ()							
月	日 ()							
月	日 ()							
月	日 ()							
月	日 ()							
月	日 ()							
月	日 ()							
								合計

● 「自分を尊重する」・「他人を尊重する」スキルを使ったときの感想を書いてください。

● 先生のコメント

Figure 1 ソーシャルスキル・チェックシート

数が 10 名以下の要因に対しては分散分析の適用に問題が生じるため、性別については本研究では分析を行わなかった。以下の分析において、ベースラインにおける群の差は見られなかった。

1. 社会的スキルと自尊感情への介入効果について

社会的スキル尺度と自尊感情尺度の記述統計量を Table 1 に示した。社会的スキル尺度では、測定時期の主効果が有意であった ($F(2, 42) = 3.89$, $p < .05$, $\eta_p^2 = .16$)。また、群の主効果に有意傾向がみられた ($F(1, 21) = 4.06$, $p < .10$, $\eta_p^2 = .16$)。Bonferroni 法による多重比較の結果、介入群 (T) よりも般化促進方略群 (G) の得点の方が高い傾向があった ($p < .10$)。また、測定時期については、ベースラインおよびポストよりもフォローアップの得点の方が高い傾向がみられた ($p < .10$; Figure 2 参照)。したがって、般化促進方略の効果がみられたと考えられる。自尊感情尺度では、群、

Table 1 中学生用社会的スキル尺度と自尊感情尺度の記述統計量

変数	群	Mean	SD	N
社会的スキル (Baseline)	Generalization	78.55	6.41	11
	Treatment	73.75	11.05	12
社会的スキル (Post)	Generalization	79.64	8.57	11
	Treatment	70.83	7.59	12
社会的スキル (Follow-up)	Generalization	82.18	8.10	11
	Treatment	75.00	10.62	12
自尊感情 (Baseline)	Generalization	29.18	4.77	11
	Treatment	31.67	3.68	12
自尊感情 (Post)	Generalization	28.36	6.59	11
	Treatment	31.67	4.33	12
自尊感情 (Follow-up)	Generalization	29.91	4.78	11
	Treatment	33.00	3.25	12

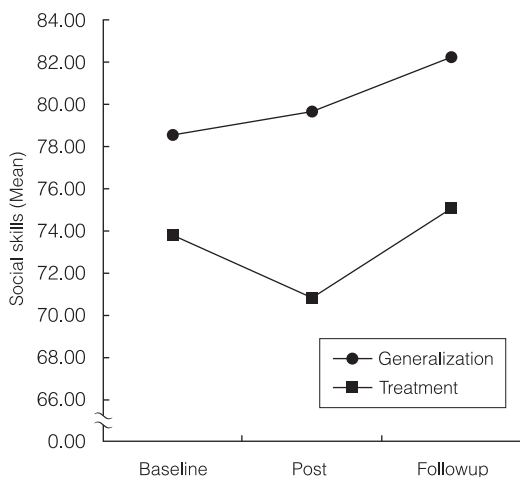


Figure 2 中学生用社会的スキル尺度の平均値

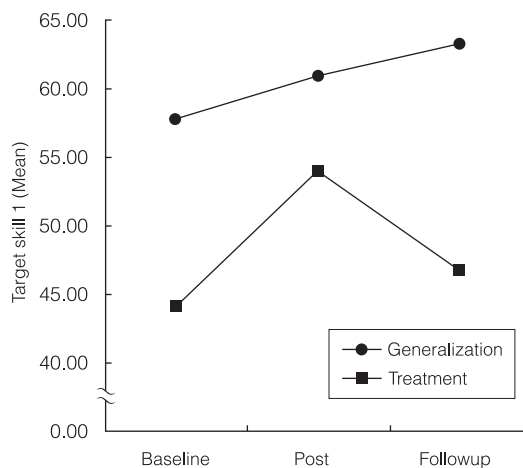


Figure 3 他人を尊重するスキルの平均値

測定時期のいずれの要因においても有意な得点の差はみられなかった。したがって、自尊感情尺度では、般化促進方略の効果がみられなかった。

2. 標的スキルについて介入効果の比較

6つの標的スキルについての記述統計量を Table 2 に示した。以下、各標的スキルについての分散分析の結果を示した。

標的スキル1 “他人を尊重するスキル” では、

群の主効果に有意傾向がみられた ($F(1, 21) = 3.29, p < .10, \eta_p^2 = .14$)。すなわち、Bonferroni 法による多重比較の結果、介入群 (T) よりも般化促進方略群 (G) の得点の方が高い傾向がみられた ($p < .10$; Figure 3 参照)。

標的スキル2 “自分を尊重するスキル” では、測定時期の主効果が有意であったほか ($F(2, 42) = 4.29, p < .05, \eta_p^2 = .17$)、群の主効果には有意傾向がみられた ($F(1, 21) = 3.04, p < .10, \eta_p^2 =$

Table 2 6つの標的スキルに関する尺度の記述統計量

変数	群	Mean	SD	N
他人を尊重するスキル (Baseline)	Generalization	57.64	16.30	11
	Treatment	44.08	25.62	12
他人を尊重するスキル (Post)	Generalization	60.91	15.58	11
	Treatment	53.92	15.14	12
他人を尊重するスキル (Follow-up)	Generalization	63.18	15.50	11
	Treatment	46.67	23.25	12
自分を尊重するスキル (Baseline)	Generalization	59.18	22.46	11
	Treatment	76.92	18.86	12
自分を尊重するスキル (Post)	Generalization	56.45	16.13	11
	Treatment	59.67	17.04	12
自分を尊重するスキル (Follow-up)	Generalization	58.27	17.13	11
	Treatment	71.83	18.93	12
考えてから行動するスキル (Baseline)	Generalization	55.00	17.84	11
	Treatment	46.25	21.74	12
考えてから行動するスキル (Post)	Generalization	48.91	13.76	11
	Treatment	53.00	21.86	12
考えてから行動するスキル (Follow-up)	Generalization	57.82	10.67	11
	Treatment	62.08	23.14	12
コミュニケーションスキル (Baseline)	Generalization	53.73	20.38	11
	Treatment	39.75	29.94	12
コミュニケーションスキル (Post)	Generalization	55.91	19.26	11
	Treatment	44.00	23.48	12
コミュニケーションスキル (Follow-up)	Generalization	55.55	20.41	11
	Treatment	36.17	19.70	12
理解するスキル (Baseline)	Generalization	62.09	13.52	11
	Treatment	66.17	22.05	12
理解するスキル (Post)	Generalization	68.64	15.11	11
	Treatment	57.75	17.11	12
理解するスキル (Follow-up)	Generalization	62.36	18.02	11
	Treatment	71.08	20.46	12
聴くスキル (Baseline)	Generalization	61.45	17.25	11
	Treatment	58.92	19.52	12
聴くスキル (Post)	Generalization	61.64	11.47	11
	Treatment	48.00	20.92	12
聴くスキル (Follow-up)	Generalization	63.27	17.32	11
	Treatment	64.17	19.70	12

.13)。Bonferroni法による多重比較の結果、測定時期においては、ポストよりもベースラインの得点の方が5%水準で有意に高かった。また、般化促進方略群(G)よりも介入群(T)の得点の方が高い傾向がみられた($p < .10$; Figure 4参照)。したがって、いずれの群も、ポストテストでは得点が低下したことが明らかになった。有意ではないが、般化促進方略群(G)は、フォローアップで減少せず、ベースラインほどではないがやや上昇する傾向が見られた。

標的スキル3“考えてから行動するスキル”、標的スキル4“自分の考えや気持ちをコミュニケーションするスキル”および標的スキル6“聴くスキル”では、群、測定時期のいずれの要因においても有意な得点の差はみられなかった。

標的スキル5“他人の考えや気持ちを理解するスキル”では、群×測定時期の交互作用効果が有意であった($F(2, 42) = 3.33, p < .05, \eta^2 = .14$)。Bonferroni法による単純主効果の検定の結果、ベースラインにおいて、般化促進方略群(G)よりも介入群(T)の得点の方が高い傾向があったのが($p < .10$)、ポストにおいて介入群(T)よりも般化促進方略群(G)の得点の方が5%水準で有意に高い結果が認められた(Figure 5参照)。した

がって、般化促進方略群(G)の方がセッションの効果が認められた。ただし、有意ではないが、フォローアップでは、逆転する変化が認められた。

考察

社会的スキルおよび自尊感情への介入効果

社会的スキル尺度得点において、般化促進方略の介入効果がみられた。般化促進方略群(G)も介入群(T)もフォローアップでの得点の上昇がみられた。しかし、介入群(T)はポストで得点が一度、下降している。対して、般化促進方略群(G)ではいずれの時点においても得点の上昇傾向が続いていた。加えて、介入群(T)よりも般化促進方略群(G)の全体の得点が高かった。また、ベースラインにおける両群の得点には統計的な有意差が認められなかったことから、対象の差の影響を受けていなかったと考えられる。以上のことから、セルフマネジメントを用いた般化促進方略を行うことでSSTの介入効果が高めることができる可能性が示唆された。ただし、介入群(T)もフォローアップで得点が増していることを考慮すると、般化促進方略は、介入直後での得点の低下を防ぐ効果がある、と考えることもできる。今

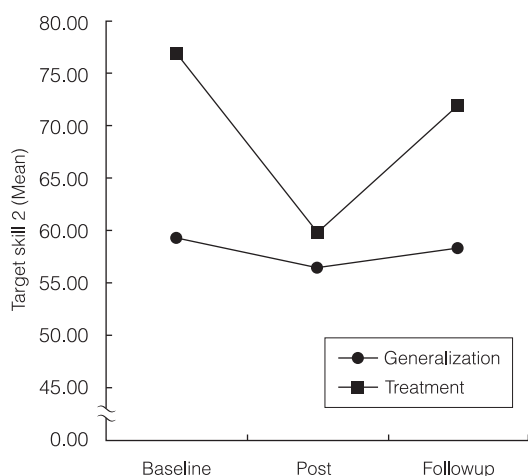


Figure 4 自分を尊重するスキルの平均値

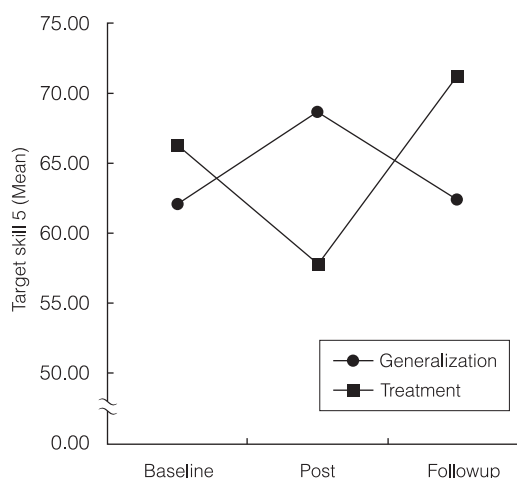


Figure 5 他人の考えや気持ちを理解するスキルの平均値

後は、般化促進方略が介入効果に与える影響を長期的に検討していく必要がある。

一方で、自尊感情尺度においては般化促進方略の介入効果はみられなかった。先行研究においても、必ずしも適応感の尺度においては変化がみられないことが指摘されている（渡辺・山本, 2003）。また、DeRosier & Marcus (2005) は、3Cプログラムの介入効果は適応感の尺度へと徐々に作用することを指摘している。このことから、介入効果を長期的に検討する必要があるのかもしれない。加えて、本研究で用いた般化促進方略は、標的スキルの遂行のセルフマネジメントを促す手続きであった。そのため、具体的な行動の般化と維持の効果は期待できるものの、生徒の適応感に直接的な影響を及ぼすことができなかつたと考えられる。スキル遂行に対する般化促進方略と、スキルの使用による適応感の測度への影響は区別され、検討がなされるべきだと考えられる。

標的スキルについての各尺度への介入効果

同様に、各標的スキルにおける般化促進方略の効果が部分的に支持された。標的スキル1「他人を尊重するスキル」では、測定時期において有意差はみられなかったが、介入群（T）よりも般化促進方略群（G）の得点の方が有意に高かった。得点の推移は、般化促進方略群（G）では緩やかな上昇傾向であるが、介入群（T）ではポストで上昇した得点がフォローアップで低下している。この得点の推移が群の主効果に反映されたと考えられる。対して、標的スキル2「自分を尊重するスキル」は、般化促進方略群（G）よりも介入群の得点が高い傾向がみられ、ポストで下降した得点はフォローアップで両群とも上昇している。

上記の2つの標的スキルの結果の相違の説明として、以下の2つの理由が考えられる。ひとつは、「他人を尊重する」と「自分を尊重する」のスキル間の干渉の問題である。つまり、他者を尊重することと自らを尊重することを両立させることは非常に高度なスキルであり、中学生にとっては自他を認めることはハードルの高い課題であったと考

察できる（渡辺, 2001）。そのため、自・他のいずれかを尊重するスキルの学習が、もう一方のスキルの学習に対して影響を及ぼしたのではないだろうか。つまり、反応般化の観点からは、この2つの標的スキルは概念的な類似性が高く、行動的な類似性が低いことから、介入効果がどちらか一方のみに作用し、他方へと作用しない、または、一方のスキルの学習が他方のスキルの学習を抑制する可能性が考えられる。したがって、今後、反応般化の観点から、類似度の高い標的スキルに対する般化促進方略の介入効果が検討されるべきであろう。

第二の理由は、ベースラインにおいて般化促進方略群（G）は“他人を尊重するスキル”の得点が介入群（T）よりも高く、介入群（T）は“自分を尊重するスキル”の得点が般化促進方略群（G）よりも高かったことが影響している可能性がある。つまり、SSTが、ベースラインにおける各群の特性と適合する標的スキルの学習を促進した可能性がある。したがって、SSTの介入効果と般化促進方略の介入効果を明らかにするためには、標的スキルの特性、標的スキル間の特性、対象者の特性を考慮した検討が望まれる。

一方で、標的スキル3“考えてから行動するスキル”では般化促進方略の効果はみられなかった。般化促進方略群（G）は、ベースラインの得点が介入群（T）よりも高かったが、ポストでは低下していた。“考えてから行動するスキル”は目的を想定し、行動の計画を立て、実行するという複数の行動を連鎖させて実行するスキルであった。行動レベルに置き換えると複数の行動から構成される複雑なスキルとなる。他の標的スキルと比べ、抽象度が高く、セルフ・マネジメントを行うことが困難であった可能性が考えられる。標的スキル4“自分の考えや気持ちをコミュニケーションするスキル”と標的スキル6“聴くスキル”も同様の理由から般化促進方略の効果がみられなかったと考えられる。複数の行動から構成される複雑なスキルには、セルフ・マネジメントによる手続きが適していない可能性が示唆された。

標的スキル5“他人の考えや気持ちを理解するスキル”では、般化促進方略の負の効果が確認された。般化促進方略群 (G) の得点はポストで上昇するが、フォローアップで低下し、有意な差ではないが介入群 (T) を下回る結果となっていた。般化促進方略群 (G) は、介入群 (T) よりもベースラインでの標的スキル4“自分の考えや気持ちをコミュニケーションするスキル”の得点が高い。しかし、ポストではその得点は低下し、フォローアップで再び上昇する。この結果は“他人の考えや気持ちを理解するスキル”の推移と逆転している。般化促進方略群 (G) の特性として、自分からコミュニケーションを取ることは得意だが、相手の考えや気持ちを理解することを苦手とすることが考えられる。般化促進方略の手続きが、対象者の特性によっては効果を持たない可能性が示唆されていると考えられる。

以上から、標的スキルの特性と対象者の持つ特性、般化促進方略の特性によって介入の効果が異なる可能性が示唆された。本研究の結果は、セルフ・マネジメントを用いた般化促進方略が具体的なスキル遂行の般化と維持を促進する可能性を示唆していた。つまり、学習理論に基づいた般化促進方略が SST 介入効果の般化と維持に貢献する可能性が示唆された。だが、自尊感情などの適応感の尺度や標的スキルの設定によっては、セルフ・マネジメントを用いた般化促進方略が必ずしも介入効果を持たない可能性も示唆された。特に、抽象度が高く、複雑なスキルでは介入効果がみられないだけでなく、その影響が否定的に作用する可能性が示唆された。この結果は、般化促進方略の実施が、必ずしも集団 SST の介入効果の般化と維持を促さないと Chandler, Lubeck, & Fowler (1992) の指摘を支持している。今後は、標的とするスキルの特性、介入対象の特性と般化促進方略に基づく要因との関連を詳細に検討する必要がある。また、般化促進方略の効果を分析する際に、生徒がどのくらい一生懸命に課題に取り組んだかを表す指標を考慮することができなかった。“ソーシャルスキル・チェックシート”の提出回数や目

標の達成回数などの定量的なデータと、記入の内容や取り組みへの熱心さなどの定性的なデータを考慮しながら、詳細に分析することが必要であると考えられる。加えて、本研究で用いた標的スキルに関する尺度の妥当性についても問題がある。DeRosier (2002) において同型式の尺度が用いられていたが、測定尺度としての信頼性、妥当性についても検討される必要がある。そのため、本研究の結果を過度に適用することは慎むべきである。しかし、中学生用社会的スキル尺度には現れなかった得点の変化が確認されたことから、SST の介入効果のアセスメント方法としてだけでなくソーシャルスキルの測度として有用である可能性がある。学校で SST を実施する場合、負担が少なく精度の高いアセスメント手続きの開発は非常に重要である。今後も継続した検討が必要である。

引用文献

- 相川 充・佐藤正二・佐藤容子・高山 巖 (1993). 社会的スキルという概念について—社会的スキルの生起過程モデルの提唱— 宮崎大学教育学部紀要, **74**, 1-16.
- Chandler, L. K., Lubeck, R. C., & Fowler, S. A. (1992). Generalization and maintenance of preschool children's social skills: A critical review and analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, **25**, 415-428.
- DeRosier, M. E. (2002). *Group interventions and exercise for enhancing children's communication, cooperation, and confidence*. Sarasota, FL: Professional Resources Press.
- DeRosier, M. E. (2004). Building Relationships and Combating Bullying: Effectiveness of a School-Based Social Skills Group Intervention. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, **33**, 196-201.
- DeRosier, M. E., & Marcus, S. R. (2005). Building Relationships and Combating Bullying: Effectiveness of S.S.GRIN at One-Year Follow-Up. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, **34**, 140-150.
- 江村理奈・岡安孝弘 (2003). 中学校における集団社会的スキル教育の実践的研究 教育心理学研究, **51**, 339-350.
- 藤枝静暁 (2006). 小学校における学級を対象とした

- 社会的スキル訓練および行動リハーサル増加手続きの試み カウンセリング研究, **39**, 218-228.
- 藤枝静暁・相川 充 (2001). 小学校における学級単位の社会的スキル訓練の効果に関する実験的検討 教育心理学研究, **49**, 371-381.
- 藤枝静暁・石川芳子 (2001). 小学校における学級を対象とした社会的スキル訓練の般化に関する研究 (1) 日本教育心理学会総会発表論文集, **43**, 348.
- Gresham, F. M. (1985). Utility of Cognitive-Behavioral Procedures for Social Skills Training with Children: A Critical Review. *Journal of Abnormal Child Psychology*, **13**, 411-423.
- Gresham, F. M. (1986). Conceptual and Definitional Issues in the Assessment of Children's Social Skills: Implications for Classification and Training. *Journal of Clinical Child Psychology*, **15**, 3-15.
- Goldstein, A. P., & McGinnis, E. (1997). *Skillstreaming the adolescent: a structured learning approach to teaching prosocial skills*. Champaign, IL: Research Press.
- 後藤吉道・佐藤正二・高山 巖 (2001). 児童に対する集団社会的スキル訓練の効果 カウンセリング研究, **34**, 127-135.
- Hansen, D. J., Nangle, D. W., & Meyer, K. A. (1998). Enhancing the Effectiveness of Social Skills Interventions with Adolescents. *Education and Treatment of Children*, **21**, 489-513.
- 石川芳子・藤枝静暁 (2001). 小学校における学級を対象とした社会的スキル訓練の般化に関する研究 (2) 一学級及び家庭における般化促進の取り組み 一日本教育心理学会総会発表論文集, **43**, 349.
- 貝梅江美・佐藤正二・岡安孝弘 (2003). 児童の引込み思案行動低減に及ぼす集団社会的スキル訓練の効果—長期維持効果の検討— 宮崎大学教育文化学部附属教育実践総合センター研究紀要, **10**, 55-67.
- 金山元春・小野昌彦 (2006). 中学生に対する集団社会的スキル訓練 奈良教育大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要, **15**, 77-84.
- 金山元春・佐藤正二・前田健一 (2004). 学級単位の集団社会的スキル訓練—現状と課題— カウンセリング研究, **37**, 270-279.
- Ladd, G. W., & Mize, J. (1983). A Cognitive-Social Learning Model of Social-Skill Training. *Psychological Review*, **90**, 127-157.
- 中台佐喜子・金山元春・斉藤由里・新見直子 (2003). 小, 中学校教諭と中学生に対する社会的スキル教育のニーズ調査 広島大学大学院教育学研究科紀要, **52**, 267-271.
- 西岡慶樹・坂井 誠 (2007). 小学校における社会的スキル訓練の臨床的研究—セルフモニタリング・フェイズを取り入れた SST の検討— 愛知教育大学研究報告 (教育科学編), **56**, 37-45.
- 大石有里子・中野良顯 (2003). ピア・サポート・プログラムの中学生への適用: クラスワイドの授業と般化のプログラム化 日本行動分析学会第21回大会 発表論文集, 98.
- 大石有里子・中野良顯 (2005). 社会的スキルの般化と維持を促進する総合的パッケージの開発と適用の試み: 中学生用ピア・サポート・プログラムの改良 上智大学心理学年報, **29**, 23-32.
- 小塩真司 (1998). 青年の自己愛傾向と自尊感情, 友人関係のあり方との関連 教育心理学研究, **46**, 280-290.
- Peterson, L. D., Young, K. R., Salzberg, C. L., West, R. P., & Hill, O. S. (2006). Using Self-Management Procedures to Improve Classroom Social Skills in Multiple General. *Education and Treatment of Children*, **29**, 1-21.
- 佐藤正二・佐藤容子・岡安孝弘・高山 巖 (2000). 子どもの社会的スキル訓練—現状と課題— 宮崎大学教育文化学部紀要 教育学, **3**, 81-105.
- 佐藤正二・佐藤容子・高山 巖 (1998). 引込み思案児の社会的スキル訓練—長期維持効果の検討— 行動療法研究, **24**, 71-83.
- Sheridan, S., Hungelmann, A., & Maughan, D. (1999). A contextualized framework for social skills assessment, intervention, and generalization. *School Psychology Review*, **28**, 84-103.
- 嶋田洋徳 (1998). 小中学生の心理的ストレスと学校不適応に関する研究 風間書房
- Smith, B. W., & Sugai, G. (2000). A Self-management Functional Assessment-Based Behavior Support Plan for a Middle School Student with EBD. *Journal of Positive Behavior Interventions*, **2**, 208-217.
- 渡辺弥生 (1996). 講座サイコセラピー 第11巻 ソーシャル・スキル・トレーニング (SST) 初版 日本文化科学社
- 渡辺弥生 (2001). VLF による思いやり育成プログラム 初版 図書文化社
- 渡辺弥生 (2006). 発達・教育分野での「社会的スキル」の課題と展望 菊池章夫 (編著) 社会的スキルを測る: KiSS-18 ハンドブック 初版 川島書

店 pp. 196-204.

渡辺弥生・山本弘一 (2003). 中学生における社会的スキルおよび自尊心に及ぼすソーシャルスキルトレーニングの効果—中学校および適応指導教室での実践— カウンセリング研究. **36**, 192-205.

The Effect of Self-Management on Generalization of Social Skills Training for Junior High School Students

WATANABE Yayoi and HOSHI Yuichiro

The purpose of this study was to investigate the long-term effects of a self-management strategy for generalization in social skills training (SST: S.S.GRIN : DeRosier, 2002) in a junior high school. Students were assigned to (G) a generalization group (SST and a self-management strategy; $n = 21$) or (T) a treatment group (only SST; $n = 18$). They were asked to fill two kinds of questionnaires as Social Skills Scale and Self-Esteem Scale as a pre-, post-, and follow-up test of SST. There were three sessions including six skills as 'Respecting for others', 'Self-esteem', 'Stop and thinking', 'communication', 'Empathy' and 'Listening'. Result one month after the intervention showed a significant tendency in time and significant main effect in group ($F(1, 21) = 4.06, p < .10$, $F(2, 42) = 3.89, p < .05$). However, there was no significant effects in Self-Esteem Scale. It was suggested that a Self-Management strategy was effective for a generalization of social skills. for junior high school students.